

ЗА ЕДНА НОВА КОНЦЕПЦИСКА ПЛАТФОРМА НА НАСТАВАТА ВО НАСОКА НА ЗГОЛЕМЕНА ЕФИКАСНОСТ И ПРОДУКТИВНОСТ

Проф. Д-р Снежана Мирасчиева
Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ Штип
snezana.mirascieva@ugd.edu.mk

Апстракт

Живееме во 21 век во кој се евидентни брзи и континуирани промени во сите сфери. За да одиме во чекор со брзината на промените повеќе од неопходна е потребата да се менува свеста за фактот дека современите тенденции, стремежи и трендови во себе носат нови и иновативни, творечки и креативни моменти. Оваа состојба силно се рефлектира и на полето на образованието. Со тоа образованието добива сè позначајна улога, а очекувањата на општеството и неговите барања кон образованието и воспитанието сè повеќе се зголемуваат. Од тука сосема се оправдани очекувањата образованието и воспитанието во целост да ја остварат својата општествена функција и да бидат поефикасни и поплодотворни. Во таа смисла, трудот го третира и објаснува прашањето за менување на концептот на наставата во светло на современите теориски сфаќања, општествени и индивидуални потреби, за кој цениме дека е функционален и насочен кон зголемена ефективност и ефикасност на наставниот процес како единствен интенционален, институционализиран и организиран процес на воспитание и образование.

Клучни зборови: комуникациска парадигма, настава, интеракција.

A NEW CONCEPTUAL PLATFORM OF TEACHING IN DIRECTION OF INCREASED EFFICIENCY AND PRODUCTIVITY

Abstract

We live in the 21st century that is evident rapid and continuous changes in all spheres. To walk in step with the speed of change more than necessary is the need to change the consciousness of the fact that modern tendencies, tendencies and trends in it bring new and innovative, creative and creative moments. This condition is strongly reflected in the field of education. With that education gets increasingly more prominent role, and the expectations of society and its requirements to the education and upbringing is increasingly rising. From here totally justified expectations of education and upbringing to fully fulfill their social function and be more efficient and more productive. In this sense, the paper considers and explains the issue of changing the concept of teaching in the light of contemporary theoretical understandings, social and individual needs, which we believe is functional and focused on increased effectiveness and efficiency of the teaching process as a single intentional, institutionalized and organized process of education.

Key words: communication paradigm, teaching, interaction.

Воведни зборови

Продуктивноста во работата и борбата за поголема ефикасност е значајно обележје на современиот свет. Борбата е дотолку поголема што претставува основна претпоставка за општ развој во сите сфери на човековата работа. Ниту една од тие сфери не може да се изолира, па аналогно на тоа ниту една личност не може да биде пасивна во обидите за интензивирање на динамиката на развојот и менување на животот на човекот во другите

сфери. Ние сме на почетокот на 21 век и паралелно со брзината на промените треба да се менува свеста за фактот дека современите тенденции, стремежи и трендови, кои во себе носат нови и иновативни, творечки и креативни моменти, со што образованието добива се позначајна улога и дека очекувањата на општеството и неговите барања кон образованието и воспитанието сè повеќе се зголемуваат. Од тука сосема се оправдани очекувањата образованието и воспитанието во целост да ја остварат својата општествена функција и да бидат поефикасни и поплодотворни. Каква е состојбата во тој поглед во нашите училишта? Пред да се обидеме да дадеме одговор на ова актуелно прашање, потребно е да се напомене дека експертите во образованието интензивно работат на овој план обидувајќи се на различен начин да понудат системски решенија за истиот. Сите тие понудени решенија на проблемот имаат своја оправданост и длабока аргументираност, богатејќи го тезаурусот на стручна педагошко-дидактичка литература. Трудот го третира и објаснува прашањето за менување на концептот на наставата во светло на современите теориски сфаќања, општествени и индивидуални потреби, за кој цениме дека е функционален и насочен кон зголемена ефективност и ефикасност на наставниот процес како единствен интенционален, институционализиран и организиран процес на воспитание и образование. На тој начин ќе се обидеме да дадеме свој придонес во обидите за решавање на проблемот на ефикасна и продуктивна настава.

За една нова концепциска платформа на наставата која води кон продуктивност и ефикасност- хамбуршкиот модел на настава и учењето на В. Шулц

Како што истакнавме во воведните зборови, продуктивноста и ефикасноста на човековата работа е водечка идеја и на полето на образованието и воспитанието. Интензивните промени и иновативни зафати кои го окупираа наставниот процес во училиштата од сите страни, воведоа нов бран во наставата и свежина. Нови наставни планови и програми, по содржина и концепција, промени во евалуацијата во образованието, професионалниот развој на наставниците, решавање на прашања од инфраструктурата на училиштата, современи наставни стратегии, збогатување на дидактичката медиотека, отвореност на училиштата се само дел од новините во системот на образование и воспитание. Сепак во нашите училишта прашањето за продуктивност и ефикасност останува отворено. Во таа смисла, сосема нормално е прашањето зошто е тоа така? И покрај континуираните иновациски зафати, повеќе од неопходно е менување на концепциската платформа на наставниот процес која ќе ги зацврсти донесените промени и ќе резултира со зголемување на продуктивноста и ефикасноста. Одговорот на прашањето го почнуваме од анализа на одделни дидактички учења. Имено, дидактичките теории, во своите концепции, одговараат на прашањата: „Што, како и зошто мораме и можеме да поучуваме, денес и утре?! ”. Во нивното проучување се определивме за учењата на В.Шулц и хамбуршкиот модел на настава. Во 80тите години на XX век, во западен Берлин, на темелите на дидактичката структурна теорија и со модификацијата на берлинскиот модел, Шулц (W.Schulz, 1980), го поставил хамбуршкиот модел на настава.Неговата појавата, според авторот е оправдана од неколку причини:

- Прво, моделот на настава е само концепт, но не и рецепт за настава, затоа што еден модел може да биде успешен и да дејствува само под одредени услови. Промената на условите, подразбира промена на моделот. Од друга страна, еден модел на дејствување не може да ги содржи сите елементи, туку се ограничува на она што е битно, кон што и го насочува вниманието на оној кој дејствува;
- Второ, развојот на младата личност бара интенционална педагошка интеракција, правилна, редовна и институционализирана;
- Трето, моделот ги интерпретира условите врз основа на реконструкција на социјалното дејствување кое има дијалогски карактер. Имено, наставниците треба да бидат упатени кон нивните интеракциски партнери-учениците, со цел самите

ученици да ги сфатат и прифатат намерите, условите, насочувањата и активностите на наставникот. Тогаш, учениците ќе бидат носители на наставата, а наставата ќе биде насочена кон диспозициите на ученикот. Вака сфатена, интеракцијата во наставата е можна доколку нејзина своина е претпоставката дека воспитанието и образованието се процес на дијалог меѓу наставникот и ученикот како субјект. Во таквата настава, и ученикот, и наставникот е антрополошко суштество, слободно, рамноправно, со право на самореализација. Тоа е настава каде наставникот и ученикот се упатени еден на друг и имаат целосна меѓусебна одговорност.

Врз овие претпоставки Шулц го гради моделот на настава познат како хамбуршки модел. Во моделот на Шулц, наставните цели секогаш содржат одредени интенции кои се реализираат низ одредени содржини. Интенциите, кои Шулц ги определува како компетенција, автономија и солидарност, предизвикуваат промени во личноста на ученикот, когнитивно, афективно или психомоторно димензионирани. За таа цел, пожелно е континуирано поттикнување за активно учество на ученикот во наставниот тек, со што ученикот не е изолиран објект на процесот на настава, туку партнер во тој процес. Колку наставата ќе ја постигне својата цел, покажува контролата и дисциплината која постепено преминува во самоконтрола, самокритика и самодисциплина. Критичкото прифаќање на себе и средината, доследност во сопствената ориентација и ставови и дисциплинираност во дејствувањето, со еден збор, се нарекува образование. Под варијабли на пренесувањето, Шулц подразбира методи и средства во наставата. Методите се знаци на облици на однесување и облици на организирање. Облиците на однесувањето произлегуваат од проценката на учесниците на наставата како субјекти способни за акција. Низ интеракцијата меѓу наставникот и ученикот, може да се обликува ученикот на достоин начин. Организираните облици овозможуваат да се расчлени наставата според времето, место на учење и социјалната организација (групна настава, индивидуална работа). Овие облици различно се однесуваат кон одлучувањето на ученикот, учеството во самопродукцијата, односно степенот на самостојност во располагањето со самиот себе. Средствата се конкретни медијатори во разбирањето на наставното дејствување, различно се погодни и не секогаш употребливи во иста мера. Но, потребни се како помошно средство за секаква наставна комуникација. Јазикот, мимиките и гестовите овозможуваат непосредно разбирање. Појдовната положба на ученикот ја определува наставната цел, интенции и тема, варијаблите на пренесување и начинот на контрола. Во моделот на Шулц, јасно се упатува на фактот дека меѓу наставникот и ученикот постои меѓусебна поврзаност преку наставата, како институционализиран облик на педагошко дејствување. Еден од облиците на педагошко дејствување е планирањето. Во рамките на моделот на дидактичко дејствување, Шулц разликува четири нивоа на планирање: перспективно планирање кое се однесува на подолг временски период кое ги надминува одделните наставни единици; грубо планирање на поедини наставни единици; процесно планирање и корективно планирање, кое е тековно и се применува доколку се јави потреба. Планирањето на наставата преку партнерство меѓу наставникот и ученикот значи воспоставување демократски односи.

Анализата на хамбуршкиот модел на настава на Шулц упатува на неколку клучни моменти:

- структурната теорија изразена во учењето на Шулц, првенствено, укажува на претпоставките за успешна настава. Антрополошко-психолошката и социјалнокултурната, односно индивидуалната состојба на ученикот и историско-духовната ситуација, се услови кои не треба да се исклучат, затоа што тие го определуваат планирањето на наставата во организациска и содржинска смисла и ја определуваат ефикасноста на наставниот процес. Со други зборови, наставата е условена од антрополошко-психолошките и социокултурните услови на

личносната состојба на ученикот и историско-духовната ситуација и појдовната положба на ученикот;

- во хамбуршкиот модел, полето на одлучување и полето на услови се во меѓусебна зависност и определеност;
- работата е основен принцип. Низ работата и активноста секој човек го формира својот идентитет, идентитет изразен во самосознание, постојан, стабилен и рационален начин на однесување и внесување во светот околу себе. Поаѓајќи од тој принцип, се определува целта на воспитанието, а со тоа и задачата на наставата, како оспособување на ученикот за активно учество во обликувањето на сопствените односи кон природната и општествена стварност, односно еманципација;
- во таа смисла, авторот инсистира на активно учество на ученикот во планирањето и реализирањето на наставниот процес. Планирањето на наставата е составен дел на интеракцијата, истакнува Шулц. Со вклучување на ученикот во планирањето на наставата, наставата станува партнерска. Впрочем, учеството на ученикот во планирањето на наставниот процес е индикатор на демократизацијата во наставата;
- со вклучувањето на ученикот во планирањето на наставата, се определуваат односите меѓу учесниците во неа. Ученикот е субјект, кооперант и рамноправен партнер, а односите меѓу ученикот и наставникот се соработнички и партнерски;
- постапките и средствата, односно варијаблите, се друга структурна компонента на наставата, застапени во двата модела;
- за Шулц, образованието е централен поим кој е меѓусебно зависен и условен од другите наставни компоненти;
- прогресивноста на моделот на Шулц е изразена во компонентата - контрола на успехот и самоконтрола. Таа овозможува управување односно автоуправување со процесот на учење, корекција на процесот на поучување и учење врз основа на познавање на грешките и можните причини;
- наставата е интеракција во која ученикот е субјект, а нејзина цел е да го еманципира ученикот. Оваа тенденција, својствена за учењето на Шулц, уште повеќе е изразена во неговото инсистирање на поттикнување на наставната интеракција затоа што учениците во неа пронаоѓаат еквилибрација меѓу вистинските, личните и групните интереси;
- теориското учење на структурализмот на Шулц, во поглед на определување на суштината на наставата, упатува на постоење на интеракциска поврзаност меѓу процесите на поучување и учење. Исто така, авторот нагласува дека наставата е социјален процес и спој на социјални односи во кој низ интеракцијата ученикот се субјективизира и еманципира и ја развива својата комуникативна компетенција;
- нагласувајќи го сфаќањето за поучувањето како насочување на ученикот и помош, а не диригирано раководење, Шулц, наставата ја доживува како отворен, сложен и повеќеслоен систем кој нема единствена теориска основа напротив, заради перманентно подобрување, постојано се менува и надоградува.
- теориското учење на Шулц и неговата анализа упатува на сознанието дека станува збор за мешовита теорија со критичка тенденција, без признавање на монопол, туку меѓузависност на димензиите, услови и тема. Истовремено, теоријата на структурализмот е целосна теорија и ги опфаќа сите елементи, фактори и услови на наставата. Таа прави обид да укаже на нивната поврзаност, прифаќајќи и развивајќи ја основната теза - тезата на меѓузависност. На тој начин структурната теорија се димензионира како целовита и апликативна теорија, поставувајќи нови теориски основи и пронаоѓајќи начини за промена на постојната наставна практика.

Како до попродуктивна и поефикасна настава?

Ако појдеме од основната теза дека наставата е процес на интеракција тогаш сосема е оправдано да се говори за наставата како акт на комуникација. Тоа значи дека и процесите на воспитание и образование кои се составни и атрибутни обележја на наставата имаат комуникациски карактер. Затоа во делот што следи ќе наведеме уште неколку размислувања за комуникацискиот аспект на наставата.

Размислувањата на Мужик поаѓаат од самиот збор комуникација и неговото етимолошко значење. Во тој контекст, авторот ќе истакне „изворното значење на некој збор, често пати не е важно, но понекогаш е корисно да се сетиме на него“. (Мужик, 1976, стр.508-511). Зборот комуникација има свој корен во поимот заедница (lat.communis,e-заеднички) и припаѓа на семејството зборови од ист извор како и комуна. На ова често треба да се присетуваат воспитувачите бидејќи комуникацијата што опфаќа воспитно-образовни вредности и содржини, ги опфаќа сите аспекти на воспитно-образовните активности, нагласува Мужик. Ова потсетува на тоа дека подеднакво е важно за „што се комуницира“ и „како се комуницира“ со тоа што кај последното не е важен само начинот и техниките на комуникација, туку повеќе се важни меѓучовечките односи кои ја претставуваат рамката во која се одвива некоја комуникација. Комуникацијата во воспитно-образовниот процес не го прејудиира институционалниот облик на комуникација. Таа, како и секое друго дејствување, поаѓа од воспитно-образовните цели и задачи, со посебен акцент на афективните цели (ставови, емоции и вредности). Тоа не значи дека интелектуалните и психомоторните цели се помалку вредни, туку истите без соодветни ставови, се меч со две острици. Во тој контекст, Мужик смета дека емоционалниот аспект на насоченоста на прогресот претставува пропулзивна сила кон победа на хоризонталната и демократска комуникација над вертикалната и авторитарската комуникација во наставата, но и надвор од неа. За авторот овие промени, подразбираат промени во два аспекта, од аспект на насоката на комуникацискиот тек, а со тоа и меѓучовечките односи, од една страна, и односот на директно и индиректно комуницирање, од друга страна.

Воспитната активност е комуникациски процес во кој субјектите меѓу себе дејствуваат, а основната цел е да влијаат на развојот на воспитаникот. (Малиќ-Мужик, 1986, стр.34). Тоа значи дека воспитанието се остварува со меѓучовечка комуникација, а целта е развој на човековата единка. Понатаму, авторите појаснуваат дека воспитанието е таква комуникација во која се остварува тесна интеракција, каде личноста се потпира на личноста.

Во наставниот процес, за Братаниќ, комуникацијата претставува процес на создавање на значења меѓу две или повеќе личности. Од тука комуникацискиот однос во наставата произлегува од потребата за пренесување на генерализирани знаења, искуства и вредности на младите генерации, со што ќе се обезбеди натамошен континуитет и развој на општеството. (Братаниќ, 1993, стр.75-76).

Во определувањето на наставата, Ф.Јелавиќ истакнува дека станува збор за вкупност на свесно насочени и координирани наставни активности на учениците и наставникот во функција на постигнување на наставните цели, односно планираните развојни постигнувања на учениците. Во средиште на наставниот процес е ученикот и неговите активности, во однос на наставните содржини презентирани на разни начини, од една страна, и во однос на наставникот и другите ученици односно социјалната интеракција, од друга страна. Доколку наставните содржини и начинот на кој ученикот, со својата активност, ја користи наставната содржина прилагодена на него, и доколку социјалната интеракција на ученикот со социјалната средина (наставникот и другите ученици) е квалитетна, дотолку ќе се ослободуваат потенцијалите на ученикот-поединец и ќе се постигнува посакуваниот развој. Од ова може да се види дека наставникот ќе му помогне

на ученикот во пронаоѓањето на „својот пат“, само ако воспостави квалитетна комуникација, односно социјална интеракција и ако учењето на наставните содржини се одвива „во слобода“. Според тоа, заклучува авторот: „четвртиот битен ентитет на наставниот процес е комуникацијата, односно интеракцијата која се воспоставува меѓу нејзините субјекти“. (Јелавиќ, 1995, стр.65)

Сознанијата од анализата на наведените учења говорат дека комуникацијата:

- ✓ го моделира наставниот процес;
- ✓ и комуникацијата и наставата се општествени феномени кои имаат јасно определени цели;
- ✓ во својата процесуална поставеност и организираност, комуникацијата и наставата влијаат на секој ученик во когнитивната, афективната и психомоторна сфера на развој;
- ✓ го управува и регулира процесот на настава;
- ✓ овозможува создавање на нова димензија на наставата во насока на отвореност;
- ✓ ја определува структурата на односите во наставата меѓу нејзините учесници;
- ✓ го моделира однесувањето на секој учесник во наставата;
- ✓ е содржински обоена и интенционално насочена;
- ✓ се јавува во различни модалитети;
- ✓ овозможува примена на интерактивна настава;
- ✓ е средство за развој на комуникациски вештини;
- ✓ продуцира активен член на заедницата.

Заклучок

Наставата е процес на интеракција, што упатува на фактот дека е социјален процес, но не само во димензија на наставните методи и социјалните облици на наставата, туку функционално, свесно насочен кон демократско воспитување изразено во целта на воспитанието - комуникациска компетентност. Наставата е организиран процес на воспитание и образование, односно наставата е институционализирана и интеракциска активност која во себе вклучува голем број објективни и субјективни фактори. Оттука, комуникацијата во наставата развиена до парадигма, е главен предзнак на еманципација при комуникацијата при што укажува на значењето на односите во секоја ситуација. Иако добива институционализиран облик, комуникацијата ја димензионира наставата и нејзиниот атрибут - креативноста. Комуникативноста на воспитно-образовниот процес е јасно изразена пред сè во стремежот кон одредена цел, воспоставувајќи јасно определени односи кои се регулирани со јасно одредени правила и улоги и се засновани на одредена содржина. Комуникациската парадигма во воспитанието во најширока смисла на зборот, значи проучување на воспитанието како интеракција и комуникација на релативно слободни учесници. Затоа, наставата не треба да се проучува во сферата на свеста на наставникот, ниту пак во сферата на свеста на ученикот, туку во дијалектичката комуникациска практика на она „меѓу“ нив.

Единствено доколку наставникот ја доживува наставата како акт на комуникација и тоа симетрична, демократска, недирективна, двонасочна, како чин на соработка и партнерство, дотолку оваа платформа на настава ќе донесе поголема ефикасност и продуктивност. Усвојувањето, разбирањето и прифаќањето на комуникациската платформа на наставата, концепт кој е теориски поткрепен и емпириски потврден, како основен концепт на воспитно-образовниот процес од страна на наставниците е сигурен пат кон успех, прогрес и развој. Само на тој начин наставата ќе биде ефикасна и продуктивна и во целост ќе одговори на потребите и барањата на современата цивилизација.

Литература:

- Bratanić, M.(1993). Mikropedagogija. Zagreb: Školska knjiga
- Jelavić, F.(1995). Didaktičke osnove nastave. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Klafki W., Schulz W. i dr.(1994).Didaktičke teorije. Zagreb: Educa
- Malić, J. - Mužić, V.(1986). Pedagogija. Zagreb: Školska knjiga
- Мирасчиева,С.(2007).Комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во основното училиште.Штип:Педагошки факултет „Гоце Делчев“
- Mužić, V.(1976). Odgojno-obrazovna komunikacija 1946-1976-2006, Pedagoški rad, 9-10, 507 -525